

L'ATELIER A1 EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE INTERNATIONAL : REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DE FLE*

Fatima-Zahra BOUTHIBA¹

DOI: 10.5281/zenodo.18023789

Résumé

Cet article analyse les représentations et pratiques des enseignants de français langue étrangère (FLE) à l'Université Sorbonne Abu Dhabi concernant l'usage de la méthode L'Atelier A1. Le manuel est considéré non seulement comme un outil pédagogique, mais aussi comme un médiateur entre les prescriptions des concepteurs et les pratiques effectives des enseignants. L'étude s'inscrit dans une perspective de didactique professionnelle, où les représentations enseignantes orientent l'action, structurent les choix pédagogiques et influencent la mise en œuvre des dispositifs didactiques (Pastré et al., 2006). La méthodologie repose sur une analyse de contenu thématique des réponses des enseignants, permettant d'accéder aux représentations, aux pratiques déclarées (Trinquier, 2001). L'analyse porte sur plusieurs axes : profil des enseignants, place et usage du manuel, pertinence didactique et pédagogique, dimension communicative et interactionnelle, et dimension interculturelle. Ce cadre méthodologique permet d'explorer le manuel non seulement comme support pédagogique, mais également comme médiateur entre les prescriptions des concepteurs et les adaptations effectuées par les enseignants selon les profils linguistiques et culturels des apprenants. L'article propose ainsi une réflexion sur l'articulation entre représentations et pratiques dans l'enseignement du FLE, en soulignant l'importance du discours comme outil d'analyse et de compréhension des processus d'appropriation des outils didactiques.

Mots-clés : Représentations enseignantes, Pratiques pédagogiques, L'Atelier A1.

“L'ATELIER A1” IN AN INTERNATIONAL UNIVERSITY CONTEXT: REPRESENTATIONS AND PRACTICES OF TEACHERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This article examines the representations and practices of French as a Foreign Language (FLE) teachers at Sorbonne University Abu Dhabi regarding the

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Assistant Professor PhD, Sorbonne University Abu Dhabi, United Arab Emirates, e-mail address: fatima-zahra.bouthib@sorbonne.ae, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-1989-9842>

use of the L'Atelier A1 method. The textbook is considered not only as a pedagogical tool but also as a mediator between the designers' prescriptions and the actual teaching practices. The study is framed within professional didactics, where teachers' representations guide actions, shape pedagogical choices, and influence the implementation of instructional devices (Pastré et al., 2006). The methodology is based on a thematic content analysis of teachers' responses, allowing access to both their representations and reported practices (Trinquier, 2001). The analysis focuses on several dimensions: teacher profiles, the role and use of the textbook, didactic and pedagogical relevance, communicative and interactional aspects, and intercultural considerations. This methodological framework enables an exploration of the textbook not only as a pedagogical resource but also as a mediator between the designers' intentions and the adaptations made by teachers according to the linguistic and cultural profiles of learners. The article thus provides a reflection on the relationship between representations and practices in FLE teaching, highlighting the importance of discourse as a tool for analyzing and understanding the processes through which teaching resources are appropriated.

Key words: *Teacher representations, Pedagogical practices, L'Atelier A1.*

1. Introduction

Dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE), la question du manuel de langue occupe une place centrale, tant comme outil de transmission que comme médiateur entre les orientations méthodologiques et les pratiques enseignantes. Ressource prescriptive mais aussi espace d'appropriation, le manuel cristallise la tension entre les savoirs théoriques et leur mise en œuvre en contexte. Comme le rappellent Lebrun (dir., 2006) et Verdelhan-Bourgade & Auger (2011), son élaboration est soumise à de multiples contraintes, institutionnelles, scientifiques et sociales, qui en font un instrument de transposition didactique (Perrenoud, 1998 ; Bruillard, 2005). Il constitue de ce fait une interface dynamique entre les principes d'une approche méthodologique donnée et les réalités du terrain pédagogique.

Dans le cadre de cette réflexion, la présente étude s'intéresse aux représentations et pratiques déclarées des enseignants de FLE à la Sorbonne Université Abu Dhabi concernant l'usage du manuel L'Atelier A1. Ce manuel, conçu dans la perspective actionnelle, est utilisé dans le programme Intensive Foundation Year in French, destiné à préparer des étudiants plurilingues à l'intégration d'un cursus universitaire francophone. Dans un tel contexte, marqué par la diversité linguistique et culturelle des apprenants, se pose la question de la pertinence et de l'adaptation du manuel à un public international.

L'analyse des représentations des enseignants apparaît ici comme un moyen privilégié pour comprendre comment les principes méthodologiques prescrits par la méthode sont interprétés, adaptés ou reconfigurés dans la pratique. Les représentations, entendues comme des constructions mentales et sociales issues de l'expérience et des interactions professionnelles, éclairent les choix, ajustements et arbitrages réalisés par les enseignants dans l'appropriation du manuel.

L'objectif de cet article est ainsi de mettre en évidence les logiques d'appropriation et de contextualisation de L'Atelier A1 dans un environnement universitaire plurilingue et interculturel. À travers l'étude du discours des enseignants, il s'agit d'identifier les facteurs qui influent sur leur rapport au manuel, d'analyser les dimensions didactiques et culturelles de leurs représentations, et d'interroger la manière dont ces dernières orientent leurs pratiques d'enseignement.

2. Contexte de l'étude

Destiné à un public non francophone, le programme propose un enseignement intensif du FLE, structuré autour des quatre compétences fondamentales (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), tout en accordant une attention particulière à l'acquisition du vocabulaire, à la grammaire et à la structuration du discours. Il comporte également un volet culturel visant à familiariser les étudiants avec les civilisations française et francophones, ainsi qu'un apprentissage des méthodes académiques essentielles telles que la prise de notes, la rédaction de travaux et la conduite de recherches. Conçu conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), ce programme est dispensé par une équipe de professeurs spécialisés en FLE.

Toutefois, dans le cadre du présent article, nous nous attachons à étudier les pratiques à travers le prisme des représentations. Celles-ci sont étroitement liées à l'usage, c'est-à-dire à « la manière habituelle de faire quelque chose » (Flament, 2001), et relèvent de ce que Malglaive (1998) qualifie de « logique du succès ». En effet, si les pratiques évoluent, elles ne sont pas pour autant sujettes à des remaniements constants, car elles demeurent liées à des formes sociales, organisationnelles ou représentationnelles (Bourdieu, 1980 ; Doise, 1990). Ce sont précisément ces formes représentationnelles que nous cherchons à identifier et à analyser dans le cadre de cette recherche.

3. Enjeux et objectifs de la méthode L'Atelier A1

Si la didactique des langues place aujourd'hui l'apprenant « au centre de l'activité méthodologique » (Cuq et Gruca, 2005 : 139), l'édition, quant à elle, « met le livre au cœur de son propos » (Legendre, 1996 : 9). Le manuel de langue apparaît ainsi comme un objet à la fois pédagogique et éditorial, traversé par des contraintes institutionnelles, des attentes sociales et des choix méthodologiques. Selon le point de vue adopté, il peut être envisagé comme un outil, un support ou un ensemble pédagogique au service des pratiques de classe, dont la fonction dépend des représentations que les enseignants s'en font. Il devient dès lors un intermédiaire entre les savoirs savants, les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles d'enseignement.

Dans ce contexte, la notion même de méthode mérite d'être précisée. Comme le rappellent Cuq et Gruca, ce terme peut renvoyer, d'une part, au matériel d'enseignement (manuel, supports audio-visuels, etc.), et, d'autre part, à une démarche d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire à un « *ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinées à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue* ». (2005 : 253), Cette double

acceptation met en évidence la tension entre la méthode comme dispositif matériel et la méthode comme cadre d'action didactique.

C'est dans cette perspective que s'inscrit L'Atelier + A1, une méthode élaborée dans la continuité des approches communicatives et actionnelles. Conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), elle place l'apprenant dans une posture d'acteur social, en l'impliquant dans des activités signifiantes et contextualisées. Chaque unité du manuel aboutit à la réalisation d'une tâche finale, conçue comme une mission concrète mobilisant les compétences linguistiques et pragmatiques acquises. La méthode repose sur une progression spiralée, permettant le réinvestissement régulier des contenus lexicaux et grammaticaux et favorisant ainsi la consolidation des apprentissages (Didier FLE / présentation officielle).

Par ailleurs, L'Atelier + A1 propose une flexibilité d'usage, adaptée à la diversité des contextes d'enseignement et des profils d'apprenants, qu'il s'agisse de travail individuel, en binôme ou en groupe. Enfin, elle accorde une place essentielle à la dimension culturelle et interculturelle, notamment à travers les pages « LAB' langue et culture », qui offrent une ouverture sur la francophonie, les pratiques sociales et les usages contemporains du français. En ce sens, la méthode vise à développer la compétence interculturelle des apprenants tout en les sensibilisant à la pluralité du monde francophone (Didier FLE LAB' langue et culture).

4. Étude du système représentationnel dans son rapport aux pratiques enseignantes

a. La notion de représentations :

Dans le champ de la psychologie sociale et des sciences du langage, la notion de représentation constitue un concept clé permettant de comprendre la manière dont les individus perçoivent, interprètent et construisent la réalité sociale. Selon Jodelet, les représentations sociales sont « *reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels* » ([1989] 2003 : 52). Cette définition souligne leur ancrage dans un cadre collectif, où les savoirs, croyances et valeurs partagés façonnent les perceptions individuelles et professionnelles. Jodelet rappelle également que ces représentations se construisent et se diffusent à travers divers médiateurs « *les instances et relais institutionnels, les réseaux de communication médiatique ou informels* », ouvrant la voie à « *des processus d'influence, voire de manipulation sociales* » ([1989] 2003 : 52). Cette dimension idéologique montre que les représentations ne sont jamais neutres : elles traduisent des rapports de pouvoir, des logiques institutionnelles et des systèmes de valeurs qui orientent les pratiques.

Dans une perspective interactionniste, Moore et Py (2008 : 272) précisent que « *les productions discursives permettent ainsi d'accéder aux représentations en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots* ». Les représentations se manifestent donc à travers le discours, produit en situation et adressé à un auditoire, ce qui leur confère une visée à la fois argumentative et sociale. Elles « *prennent leur valeur et leur signification au travers des dynamiques de l'interaction et des places des interactants* », soulignant que la parole des acteurs

(ici, les enseignants) constitue un espace privilégié pour observer la construction, la justification et la mise en circulation de leurs représentations professionnelles

Dans la continuité des travaux fondateurs sur les représentations sociales (Moscovici, 1986 et Jodelet, 1989), nous retenons trois caractéristiques essentielles permettant d'appréhender la notion de représentation dans le contexte de notre étude

Premièrement, la représentation relève du domaine cognitif, en ce qu'elle peut se manifester sous forme de savoirs, de croyances, de stéréotypes, de mythes ou d'opinions. Chez les enseignants de langue, ces représentations ne traduisent qu'imparfaitement la réalité de leurs pratiques pédagogiques. Elles ne constituent donc pas des données strictement objectives pour l'analyse des comportements en classe, mais offrent un éclairage heuristique sur la manière dont les enseignants perçoivent, interprètent et donnent sens à leurs pratiques.

Deuxièmement, la représentation, par sa dimension pratique (Jodelet, 1989), exerce une influence directe sur l'activité intellectuelle et sociale du sujet. Dans le cas des enseignants de FLE, elle oriente les choix didactiques, la sélection des tâches et des supports, ainsi que la posture adoptée face aux apprenants. L'étude de ces représentations revêt de ce fait un intérêt particulier pour la recherche en didactique, en ce qu'elle permet de comprendre comment elles conditionnent et façonnent le processus d'enseignement-apprentissage, notamment dans le cadre de l'usage de la méthode L'Atelier A1.

Enfin, la représentation n'est pas une entité figée : elle possède une capacité d'évolution et d'adaptation qui la rend particulièrement pertinente dans la perspective de la formation des enseignants. Il s'agit dès lors de s'interroger sur les moyens de faire évoluer ces représentations afin de favoriser l'émergence de pratiques pédagogiques plus efficaces et mieux adaptées aux besoins réels des apprenants.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre enquête, qui vise à analyser conjointement les représentations des enseignants et les besoins qu'ils expriment quant à l'utilisation de la méthode L'Atelier A1. Les représentations enseignantes ne peuvent être envisagées comme de simples connaissances déclaratives ou descriptives ; elles constituent des structures cognitives et sociales orientées vers l'action, qui influencent directement les choix didactiques et la mise en œuvre des pratiques de classe. Comme le rappellent Pastré *et al.* (2006 : 148), « *il y a des représentations pour l'action qui ont leurs caractères spécifiques, qui les différencient de simples représentations "cognitives" élaborées indépendamment de toute action* ». Cette distinction souligne que les représentations mobilisées par les enseignants dans leur activité professionnelle possèdent une dimension opératoire : elles organisent la prise de décision, guident l'intervention pédagogique et contribuent à la construction du sens dans l'action.

b. Représentations et pratiques des enseignants : l'accès par le discours

L'un des enjeux méthodologiques majeurs de cette recherche réside dans l'articulation entre deux dimensions complémentaires : celle des représentations, ancrée dans le registre symbolique, et celle des pratiques d'enseignement, relevant du registre pragmatique. Il s'agissait de déterminer dans quelle mesure l'analyse des

représentations pouvait constituer une voie d'accès privilégiée à la compréhension des pratiques effectives des enseignants.

Dans cette perspective, les représentations sont envisagées comme des constructions mentales issues d'expériences antérieures, d'observations et d'interactions sociales. Borg (2018) rappelle à cet égard que les croyances des enseignants « *se réfèrent à des idées que les enseignants considèrent vraies, possèdent une dimension à la fois cognitive et affective, sont stables car issues d'expériences sociales substantielles, influencent les pratiques tout en étant influencées par elles, et peuvent être explicites ou implicites* ». Ces croyances et représentations jouent ainsi un rôle structurant dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques.

L'analyse du discours constitue, dans ce cadre, un outil privilégié pour appréhender l'articulation entre représentations et pratiques. Trinquier (2001 ; 22) souligne en effet que « *j'utilise pour cela un matériau privilégié : le discours des acteurs sur les (ou sur leurs) pratiques, ainsi que le discours de l'enseignant dans l'exercice de sa pratique. Ces matériaux me permettent d'accéder à trois types d'informations : les pratiques telles qu'elles sont perçues, les représentations qui les signifient, et les pratiques telles qu'elles se déroulent. Je peux ainsi décrire certaines pratiques, en comprendre les raisons, et expliquer certaines de leurs conditions d'expression* ». Le discours apparaît ainsi comme un espace d'articulation entre les savoirs, les gestes professionnels et les cadres symboliques qui les sous-tendent.

Dans la même logique, Vignaux rappelle que « *seul le langage est capable de mettre en forme les représentations et surtout d'en assurer transmission et manipulation symbolique. En ce sens, il est bien fondateur de nos représentations du monde [...] exprimant nos propres repérages personnels ou collectifs en vue de l'action symbolique sur ces représentations* » (1988 : 166, cité par Develotte, 2013 : 12). Le langage constitue dès lors un vecteur essentiel de la construction, de la circulation et de la transformation des représentations.

Ainsi, l'analyse du discours des enseignants permet non seulement de rendre compte de leurs pratiques déclarées, mais aussi d'accéder aux représentations qui les organisent et aux conditions symboliques qui en orientent la mise en œuvre. Ce positionnement méthodologique offre la possibilité de considérer la parole enseignante comme un espace de production de sens où se tissent les relations entre expérience, action et savoir professionnel.

5. Corpus et méthodologie

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants de FLE a été conduite selon la méthode d'analyse de contenu thématique (Bardin, 2007). Cette approche a consisté à identifier, extraire et catégoriser les éléments significatifs issus des réponses au questionnaire, afin de dégager des patterns et des tendances reflétant les perceptions et les pratiques des participants.

Le questionnaire visait à explorer les représentations et pratiques des enseignants concernant l'usage du manuel L'Atelier A1 à la Sorbonne Université Abu Dhabi, dans l'objectif d'évaluer sa pertinence didactique et son adaptation au

contexte universitaire international. Les données ont été organisées selon six thématiques principales :

- Profil professionnel des enseignants de FLE pour situer les participants et contextualiser leurs réponses en fonction de leur expérience.
- Place et usage du manuel L'Atelier A1 dans les pratiques pédagogiques vise à examiner le rôle du manuel dans la planification et la conduite des cours, ainsi que les types d'adaptations opérées.
- Pertinence didactique et cohérence pédagogique du manuel pour évaluer l'équilibre entre les compétences, la progression grammaticale et lexicale, la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants, la motivation et la réflexion sur la langue.
- Dimension communicative et dynamique interactionnelle en classe – pour analyser le potentiel du manuel à favoriser la communication orale et le travail collaboratif.
- Dimension interculturelle et adaptation au contexte international – pour apprécier la pertinence des références culturelles et l'intégration de l'interculturalité.
- Évaluation globale et propositions d'amélioration de la méthode – pour recueillir l'appréciation générale des enseignants, leurs points forts et limites identifiés, ainsi que leurs suggestions pour améliorer le manuel.

Cette démarche a permis de traiter les données de manière systématique, de faire émerger des thématiques pertinentes et de produire une analyse fine et contextualisée de l'usage du manuel L'Atelier A1 dans un contexte universitaire multiculturel.

6. Analyse des réponses des enseignants

a. Profil professionnel des enseignants de FLE

L'ensemble des répondants enseigne le FLE depuis plus de dix ans, ce qui témoigne d'un échantillon constitué exclusivement d'enseignants expérimentés. Cette donnée confère une légitimité particulière aux réponses recueillies, ces enseignants disposant d'une connaissance approfondie des approches didactiques et d'une solide expérience de terrain. Leur regard critique et nuancé sur la méthode L'Atelier A1 permet ainsi une analyse fine de sa mise en œuvre dans le contexte universitaire international de la Sorbonne Abu Dhabi.

b. Place et usage du manuel dans les pratiques pédagogiques

Les résultats révèlent une utilisation diversifiée de L'Atelier A1 au sein des cours. Cinq enseignants (soit 50 %) en font leur support principal, deux (20 %) le considèrent comme un point de départ complété par d'autres ressources, tandis qu'un enseignant (10 %) le perçoit comme un support complémentaire et un autre (10 %) comme rarement utilisé. Cette répartition indique que, bien que la méthode occupe une place centrale dans la majorité des cours, elle est souvent enrichie ou adaptée pour mieux répondre aux besoins du public arabophone.

Lorsqu'ils adaptent les activités, les enseignants modifient principalement les consignes (44 %) et les supports textuels, visuels ou audio (33 %), tandis que la progression et les modalités de travail ne sont modifiées que par 11 % d'entre eux.

Ces ajustements traduisent un effort d'adaptation linguistique, culturelle et pédagogique afin de rendre les activités plus accessibles et contextualisées. Sur le plan qualitatif, trois types d'adaptations dominent : linguistiques et cognitives (43 %), culturelles et contextuelles (29 %) et pédagogiques (29 %). Ces pratiques illustrent une appropriation active de la méthode, centrée sur la clarification des consignes, la contextualisation culturelle (par exemple, l'adaptation d'activités sur les sports aux réalités émiriennes) et la dynamisation des échanges par des activités orales ou multimédias.

c. Pertinence didactique et cohérence pédagogique du manuel

Concernant l'adéquation des activités, 44 % des enseignants jugent celles-ci « assez adaptées », 44 % « peu adaptées » et 11 % « très adaptées », traduisant une satisfaction moyenne. Les quatre compétences (CO, CE, PO, PE) ne sont perçues comme travaillées de manière équilibrée que par 40 % des enseignants, tandis que 60 % estiment cet équilibre partiel. Ces résultats suggèrent une prédominance des activités écrites au détriment de l'oral, souvent renforcée par les contraintes institutionnelles.

La progression grammaticale et lexicale est jugée partiellement adaptée au niveau A1 par 70 % des enseignants, totalement adaptée par 20 %, et inadéquate par 10 %. Bien que cohérente dans sa conception, elle est perçue comme dense et parfois trop rapide pour des apprenants débutants arabophones, nécessitant des ajustements et une contextualisation renforcée.

Par ailleurs, la réflexion métalinguistique suscite des avis partagés : 50 % estiment que les activités incitent souvent les apprenants à réfléchir sur la langue, tandis que 50 % jugent cette dimension irrégulière. Les enseignants reconnaissent la valeur d'une approche inductive mais soulignent la nécessité d'un accompagnement explicite pour soutenir la compréhension grammaticale.

d. Dimension communicative et dynamique interactionnelle en classe

L'analyse montre une perception contrastée du potentiel communicatif du manuel. Pour 44 % des enseignants, L'Atelier A1 favorise la communication en classe, tandis que 33 % se disent « plutôt pas d'accord » et 22 % « pas du tout d'accord ». De même, seuls 33 % considèrent les tâches comme reflétant des situations de communication authentiques, contre 67 % qui en doutent. Ces résultats indiquent que, malgré une intention communicative claire, les échanges proposés demeurent souvent guidés et peu spontanés. Les enseignants soulignent une « fausse authenticité » des dialogues, jugés trop structurés ou éloignés du vécu des étudiants.

Concernant la collaboration, 67 % estiment que la méthode favorise seulement partiellement le travail en binômes ou en groupes, tandis que 33 % la jugent satisfaisante. Le travail collaboratif existe donc mais repose largement sur l'initiative de l'enseignant, qui enrichit ou prolonge les activités pour renforcer la co-construction du savoir et la pratique de l'oral.

e. Dimension interculturelle et adaptation au contexte international

La place accordée à l'interculturalité est jugée insuffisante ou partiellement satisfaisante par 56 % des enseignants, tandis que 44 % la considèrent assez ou très satisfaisante. Les enseignants estiment que les références culturelles restent superficielles et centrées sur la France métropolitaine, sans réelle ouverture à la

diversité francophone ni aux cultures des apprenants arabophones. Cette perception se confirme dans la question sur l'adaptation des références culturelles : 89 % jugent qu'elles ne sont pas ou seulement partiellement adaptées à un public international comme celui de la SUAD.

Les enseignants pallient ces manques en introduisant des comparaisons interculturelles, des supports audiovisuels et des thématiques locales. Leur rôle de médiateurs culturels apparaît déterminant pour transformer le contenu prescriptif du manuel en un espace d'échange interculturel authentique.

f. Motivation, différenciation et autonomie des apprenants

Les tâches de L'Atelier A1 sont jugées peu motivantes par une large majorité (7 enseignants sur 10). Cette perception est liée à des activités jugées trop répétitives, peu contextualisées et parfois déconnectées du vécu des apprenants. Les enseignants estiment que la motivation peut être renforcée par l'ajout de supports multimédias et le travail collaboratif.

En matière de différenciation, 6 enseignants sur 10 jugent que la méthode ne prend pas suffisamment en compte l'hétérogénéité des niveaux et des rythmes d'apprentissage. Les enseignants compensent cette faiblesse par des adaptations individualisées et l'ajout de tâches modulaires.

Enfin, 5 enseignants sur 10 estiment que la méthode ne valorise pas suffisamment l'autoévaluation et la réflexion sur les acquis, 3 la jugent partiellement satisfaisante et un seul pleinement adéquat. Ce manque de dispositifs réflexifs conduit les enseignants à créer leurs propres outils d'autoévaluation pour soutenir l'autonomie et la conscience métacognitive des apprenants.

g. Évaluation globale et propositions d'amélioration

Globalement, 7 enseignants sur 10 considèrent L'Atelier A1 comme un outil pertinent pour leurs cours, à condition d'y apporter des adaptations pédagogiques. La méthode est reconnue pour son organisation claire, sa progression structurée, ses mémos de grammaire synthétiques et ses supports multimédias attractifs. Toutefois, elle présente plusieurs limites : progression parfois trop dense, déséquilibre des compétences, manque de contextualisation culturelle, motivation variable et faible valorisation de l'autoévaluation.

Les enseignants recommandent d'actualiser les contenus avec des documents authentiques et contemporains, de diversifier les thèmes et d'élargir les références culturelles pour mieux refléter la diversité francophone. Ils suggèrent aussi de renforcer la dimension collaborative, de proposer davantage d'activités interactives et de développer les supports numériques pour stimuler la motivation et l'autonomie. Ces propositions traduisent une volonté d'adapter la méthode à la réalité linguistique et culturelle des apprenants arabophones de la Sorbonne Université Abu Dhabi.

7. Conclusion

L'analyse des réponses des enseignants de FLE à la Sorbonne Université Abu Dhabi met en évidence un usage nuancé et critique de la méthode L'Atelier A1. Les enseignants interrogés, tous expérimentés, reconnaissent la pertinence du manuel comme support structurant, notamment grâce à sa progression claire, ses mémos de

grammaire synthétiques, ses actes de parole et ses supports multimédias attractifs. Cependant, cette appréciation positive est tempérée par plusieurs limites identifiées.

Premièrement, les activités communicatives et collaboratives sont perçues comme partiellement adaptées et parfois peu authentiques, ce qui limite leur efficacité pour favoriser l'interaction spontanée et le développement oral. Deuxièmement, la progression grammaticale et lexicale, bien qu'organisée de manière cohérente, nécessite des ajustements pour répondre aux besoins spécifiques d'un public débutant arabophone, notamment par la contextualisation culturelle et l'adaptation au rythme des apprenants. Troisièmement, la dimension interculturelle et les références culturelles sont jugées insuffisantes et trop centrées sur la France métropolitaine, incitant les enseignants à compléter le contenu par des supports locaux ou francophones variés. Enfin, les dispositifs d'autoévaluation et de réflexion métalinguistique sont insuffisants, tout comme les activités différenciées pour tenir compte de l'hétérogénéité des niveaux et des rythmes d'apprentissage.

Ces constats montrent que L'Atelier A1 constitue un outil pertinent, mais dont l'efficacité réelle dépend largement de l'intervention active des enseignants, qui adaptent et contextualisent les activités, modifient les supports et orientent les pratiques pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
2. Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. In P. Garrett & J. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75–91). London : Routledge.
3. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
4. Cuq, J.-P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
5. Develotte, C. (Éd.). (2013). *Approches discursives de l'interculturel. Cours de Master 2 Recherche Didactique du français*. Université Stendhal - Grenoble 3.
6. Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* ([D. Jodelet], Éd., Ouvrage original publié en 1989). Paris : Presses Universitaires de France.
7. Moore, D., & Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Éds.), *Précis du plurilinguisme et pluriculturalisme* (pp. 271–279). Paris : Édition des Archives Contemporaines.
8. Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* ([S. Moscovici], Ouvrage original publié en 1961). Paris : PUF.
9. Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 79–103) ([S. Moscovici], Ouvrage original publié en 1989). Paris : Presses Universitaires de France.
10. Pastré, P. (1999). Éditorial. *Éducation permanente*, (139), 7–12. Dans Y. Lenoir & M.-H. Bouiller-Oudot (Dirs.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval (Québec) : Presses Universitaires de Laval.

11. Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145–198.
12. Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (3), 487–514.
13. Trinquier, M.-P. (2001). Entretien avec M. Bru et L. Talbot. In M. Bru & L. Talbot (Dir.), *Les pratiques enseignantes : une visée, des regards (Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5, 9–33)*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_948
14. Verdelhan-Bourgade, M., & Auger, N. (2011). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 307–312). Paris : Archives Contemporaines.